

Schmitt, Rudolf

## Mehr Zeit für Kinder - Arbeit für mehr Lehrerinnen und Lehrer

*Arbeitskreis aktuell* (1986) 15, S. 1-5



Quellenangabe/ Reference:

Schmitt, Rudolf: Mehr Zeit für Kinder - Arbeit für mehr Lehrerinnen und Lehrer - In: *Arbeitskreis aktuell* (1986) 15, S. 1-5 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175425 - DOI: 10.25656/01:17542

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175425>

<https://doi.org/10.25656/01:17542>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

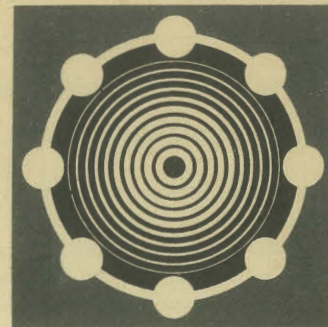
Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Arbeitskreis aktuell

Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule e.V., Frankfurt/Main



## In neuer Gestalt...

...aber auch mit neuem Gehalt stellt sich hiermit „Arbeitskreis aktuell“ vor, das Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule. Fünf Jahre lang hat es im DIN A5-Format seine guten Dienste getan, anfangs mit 16, zum Schluß mit 36 Seiten Umfang. Das „Blättchen“ drohte aus allen Nähten zu platzen! Denn zu den vorgesehenen Veranstaltungs- und Verbandsnachrichten kamen zunehmend aus dem Kreis des Beirats und der Mitglieder Manuskriptangebote, die mehr Raum beanspruchten und auch eine weitere Verbreitung über den „Arbeitskreis“ hinaus verdienten, so etwa zu den Themen: Förderung schulschwacher und Integration behinderter Kinder, Grundschulreform heute (Sonderheft), Kinder und Neue Medien usw.

So erscheint nun „Arbeitskreis aktuell“ als Beihefter der Zeitschrift „GRUND-SCHULE“ viermal statt zweimal jährlich mit jeweils sechs DIN A4-Seiten Umfang und in dreifacher Auflage. Arbeitskreis-Mitglieder, die nicht die Zeitschrift abonniert haben, erhalten – nach Adressenabgleich unter voller Wahrung des Datenschutzes – „Arbeitskreis aktuell“ als selbständige Publikation, die sie redaktionell sowieso weiterhin bleibt: Niemand anders verantwortlich für den Inhalt als der „Arbeitskreis“ selbst, das gilt selbstverständlich ebenso für die monatliche Nachrichtenseiten des Arbeitskreises in der Zeitschrift.

Während diese sich jedoch in Zukunft noch mehr auf aktuelle Nachrichten konzentrieren, wird sich der Beihefter „Arbeitskreis aktuell“ schwerpunktmäßig drängenden bildungs-politischen Fragen zuwenden, beginnend in dieser Ausgabe mit der programmatischen Stellungnahme des Arbeitskreises: „Mehr Zeit für Kinder – Arbeit für mehr Lehrerinnen und Lehrer“; weitere Themen werden sein: eine Umfrage unter Mitgliedern, Sechsjährige Grundschule und Förderstufe, wohnnahe Grundschule, Neue Medien, Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Allen Arbeitskreismitgliedern eröffnet sich damit ein Forum gegenseitiger Information und Diskussion. Nutzen Sie es! Über Beiträge, Vorschläge und Kritik freut sich

Ihr „Arbeitskreis aktuell“

## Mehr Zeit für Kinder – Arbeit für MEHR Lehrerinnen und Lehrer

„Mehr Zeit für Kinder“ – das ist eine alte Forderung des Arbeitskreises Grundschule. Seit einigen Jahren steht sie sogar an erster Stelle des Forderungskatalogs, den wir in Form eines Faltblattes an interessierte potentielle Mitglieder verteilen. Es gibt jedoch genügend kritische Stimmen, die die Berechtigung und Sinnhaftigkeit dieser Forderung bezweifeln. Wird die Forderung „mehr Zeit für Kinder“ rein quantitativ verstanden, dann sind diese Zweifel durchaus angebracht. Wer diese Forderung erhebt, muß sie qualitativ begründen: Weshalb und wofür brauchen Kinder in der Grundschule mehr Zeit (I)? Inwiefern und warum wird unseren Kindern diese Zeit im gängigen Grundschulunterricht nicht ausreichend gewährt (II)?

Erst wenn diese beiden Fragen überzeugend beantwortet sind, lassen sich bildungspolitische Forderung aufstellen, die auf eine Beseitigung der zeitlichen Unterversorgung hinzielen. Diese ist so weitreichend, daß sogar der durch den drastischen Schüler-rückgang für viele Bürgerinnen und Bürger unseres Landes so plausible Einstellungsstopp für Lehrerinnen und Lehrer wirkungsvoll ad absurdum geführt werden kann: „Mehr Zeit für Kinder“, das heißt dann konsequenterweise „Arbeit für MEHR Lehrerinnen und Lehrer“ (III).



Cartoons: Hubert Wudtke



## I Weshalb und wofür brauchen Grundschulkinder mehr Zeit?

Eine erste, kompakte Antwort auf diese Frage könnte lauten: *Kinder sind den Anforderungen der Schule eher gewachsen, wenn sie in Ruhe, ohne Überanstrengung, selbsttätig, spielerisch, individuell, lebensnah und mit Freude lernen können.*

Rennen wir mit dieser Antwort nicht offene Türen ein? – Diese aufgezählten Merkmale eines kindgemäßen Lernens scheinen heute so sehr Allgemeingut geworden zu sein, daß sie sämtliche Grundschullehrpläne vom Süden bis zum Norden, von Baden-Württemberg über Nordrhein-Westfalen bis Bremen bestimmen. (Im folgenden werde ich mich besonders auf diese drei Lehrpläne beziehen, weil sie den neuesten Stand der Lehrplanrevision aus den Jahren 1984/85 repräsentieren und gleichzeitig aus unterschiedlichen weltanschaulichen Lagern kommen, zugleich auch Flächen- und Stadtstaat vergegenwärtigen.) Entspreche die Realität diesen Schriften – das gilt auch für ältere Lehrpläne und andere programmatische Grundschriftchen der Länder – dann wäre die heutige Grundschule bundesweit ein *Lernparadies für Kinder*.

### 1. Selbständiges Lernen

„Das Kind ist der Agent seiner eigenen Lernprozesse“

Dieser Kernsatz aus den *Plowden-Report*, der für die Veränderung des englischen Primarschulwesens in den 60er Jahren so bedeutsam war, ist inzwischen verbindlicher Leitsatz aller mir bekannten programmatischen Grundschriftchen der Bundesländer geworden. Z. B. wird in den neuesten Grundschullehrplänen des Landes Baden-Württemberg nichts häufiger gefordert als die „Schaffung zahlreicher Möglichkeiten zur Anregung der Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstkontrolle“ und das „Aufgreifen der vom Kind ausgehenden Lernaktivitäten.“

Dahinter steckt die lerntheoretische richtige Erkenntnis, daß nur ein aktives Subjekt Lernanreize aufnehmen kann. Das Kind ist nicht Objekt von Erziehungs- und Unterrichtsbemühungen, sondern Subjekt seiner eigenen Kräfte und Fähigkeiten. Neugier ist der wichtigste Antrieb des menschlichen Lernens, vor allem in der Kindheit.

In einer programmatischen Schrift Schleswig-Holsteins findet sich dazu der entscheidende, pädagogisch-didaktische Satz:

„Voraussetzung ist jedoch, daß der Lehrer dem Schüler genügend Zeit zubilligt.“

### 2. Lernen durch Spiel

Der Bremer Lehrplan liefert die zutreffende Formulierung: „Im Lernen durch

das Spiel erschließt sich das Kind seine Umwelt, es werden kognitive und emotionale Kräfte geweckt und gefördert.“ In den Lehrplänen Baden-Württembergs heißt es sogar: „Die pädagogische Arbeit in der Grundschule ist gekennzeichnet durch



spielendes Lernen und lernendes Spielen als altersgemäßer Lernform... Das Spiel fördert in ausgewogener Form die emotionalen, psychomotorischen, intellektuellen und sozialen Kräfte und Fähigkeiten des Kindes.“



Bei soviel Begeisterung für das Spiel in der Grundschule ist eher eine Warnung angebracht: Gefährlich wäre es, das Spiel als reines Mittel zum Zweck einzusetzen, als Leistungsmotor, um dann das Lernen der Grundfertigkeit um so härter einfordern zu können. Zu Recht wird davor gewarnt, das spielerische und das eigentliche Lernen voneinander zu trennen.

Wie viele Lehrerinnen und Lehrer haben den Mut zum Spiel, zu dieser altersgemäßen Lernform? – Wer hat Zeit für ungestörte, ausgiebige Spiel-Arbeit in der Grundschule?

### 3. Individuelles Lernen

„Der Unterricht kann nicht im ‚Gleichschritt‘ ablaufen.“

Beim Studium der Lehrpläne und Schriften zum Grundschulunterricht ist das die eigentliche Überraschung: Es gibt kein Bundesland, das nicht den Prinzipien des individualisierenden Lehrens und Lernens einen herausragenden Stellenwert einräumt. Würde man die verwendeten Formulierungen so wörtlich nehmen, wie sie zu lesen sind, dann hätten wir inzwischen im gesamten Bundesgebiet eine Grundschule des „offenen“ Unterrichts, um die uns die Engländer beneiden müßten.

Baden-Württemberg z. B. empfiehlt: „Für die Arbeitsformen der Grundschule ist innere Differenzierung besonders charakteristisch. Im differenzierenden Unterricht in Einzel-, Partner- und Gruppen-

arbeit wird für den Lehrer die intensive Beschäftigung mit einzelnen Kindern und kleinen Gruppen möglich.“ Für den zweijährigen Anfangsunterricht wird in diesen Lehrplänen sogar eine Fortsetzung der Lern- und Arbeitsweisen aus dem Kindergarten in einem fächerübergreifenden Unterricht empfohlen.

Nordrhein-Westfalen stellt den Individualisierungsgedanken in jenen Zusammenhang, in dem sich allein seine Ernsthaftigkeit überprüfen läßt, in den Zusammenhang der Leistungsanforderungen: „Kinder können nicht zum gleichen Zeitpunkt und im gleichen Zeitraum gleiche Leistungen erbringen.“ Erst auf dem Fundament dieser Überzeugung gewinnt innere Differenzierung ihren wahren Sinn. Die „Grundschule ohne Noten“ ist die logische Konsequenz des individuellen Lernens. In Nordrhein-Westfalen ist dieser Schritt auf Antrag der einzelnen Schule möglich.

In der neuesten bildungspolitisch-programmatischen Schrift des Stadtstaats Bremen, dem sogenannten PiK (Pädagogisch-inhaltliches Konzept für die Schule im Lande Bremen) wird sogar ausgesprochen, was die übrigen Bundesländer dem Wortlaut nach vermeiden: „Die Lehrerinnen und Lehrer werden ermutigt, offene Lehr- und Lernformen zu erproben“, wobei in diesem Zusammenhang ganz folgerichtig auch „die Entwicklung von Formen des gemeinsamen Unterrichts von Behinderten und Nichtbehinderten“ gefordert wird.

Auch der Zeitfaktor wird hier erwähnt:

Offener Unterricht ist „eine Lernorganisation, die in höherem Maße als jetzt den Kindern unterschiedliche Lernwege und Lernzeiten zugesteht“, wobei Lernzeiten sicher auch unterschiedlich Lernaufgaben einschließen.

### 4. Leben und Lernen

So lautet der Titel der offiziellen Einführungsschrift zu den neuesten Bremer Grundschullehrplänen. *Lebensnahes Lernen* wird hier zur Grundlage der gesamten Grundschularbeit gemacht.

„Schule ist mehr als Unterricht“ – so verkündet eine offizielle Schrift der Landesregierung von Schleswig-Holstein, denn „Schule heißt miteinander leben“. Es folgen viele Beispiele von der Schulhofgestaltung bis zur Anlage eines Schulwaldes, von der Schulleiter bis zum Sportfest, vom Häkeln bis zum Seifenkistenbauen. Geht es nach Baden-Württemberg, dann wird die Schule gar zum Lebensraum: „Klassenfeiern, Schulfeste, Spiel, die Gestaltung von Ausstellungen, die Arbeit im Schulgarten, Lerngänge und außerschulischer Veranstaltungen sind Möglichkeiten, Schule zum Lebensraum werden zu lassen.“ An anderer Stelle heißt es: „Die Grundschule hat wie keine andere Schulart die besonderen Gegebenheiten im Einzugsbereich der einzelnen Schule zu



berücksichtigen.“ Selbstverständlich fehlt auch im PiK nicht die entsprechende Passage: Erwartet wird „die Öffnung der Schule zum Stadtteil, die Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen.“

In Nordrhein-Westfalen, dem Land mit den meisten Grundschulen, kulminiert diese Idee der Berücksichtigung der besonderen Bedingungen des Einzugsgebietes in der Forderung nach der „Grundschule mit dem *eigenen pädagogischen Profil*“. Jede Schule soll ihr eigenes Programm entwickeln mit Absprachen der Kolleginnen und Kollegen über

- „die Organisation fächer- und jahrgangsübergreifender Aktivitäten in Unterrichts- und Schulleben,
- die Einrichtung klassen- und jahrgangsübergreifender Lerngruppen,
- den Einbezug außerschulischer Lernorte und Möglichkeiten der Erkundung des schulischen Umfelds (konkret genannt werden: Kaufhaus, Museum, Werkstatt, Betriebe),
- die Zusammenarbeit mit Eltern, Kindergärten und anderen Schulen und Einrichtungen wie Erziehungsberatung und schulpсихologischen Diensten.
- Schulanfang und Übergänge als pädagogische Situationen, usw.

An dieser Stelle braucht das Wort „Zeit“ vermutlich gar nicht mehr erwähnt zu werden; jedem ist klar, daß eine solche lebensnahe Schule viel Zeit erforderlich macht, mehr Zeit, als sie einer Lehrerin zur Verfügung steht, die täglich 5 bis 6 Stunden Unterricht gibt.

So ist dieser erste Teil mit einem lapidaren Satz abzuschließen:

Die Wirklichkeit der Grundschule ist anders, die Wirklichkeit heißt: „Keine Zeit für Kinder“.

## II Inwiefern wird Kindern in der Grundschule keine ausreichende Zeit gewährt?

Man könnte versucht sein, eine Gegenthese zu formulieren:

Zumindest für das einzelne Kind steht heute mehr Lehrer-Zeit zur Verfügung als noch vor wenigen Jahren; denn endlich ist das große Ziel erreicht, für das sich z. B. der Arbeitskreis Grundschule seit 16 Jahren eingesetzt hat: Wir haben die *kleine Klasse*, zwar nicht aufgrund bildungspolitischer Einsicht, sondern aufgrund des Geburtenrückgangs. Aber immerhin, sie

ist da: Grundschulklassen unter 20 Schülerinnen und Schülern sind eher die Regel als die Ausnahme, zumindest in den nördlichen Bundesländern. Rein rechnerisch bekommt der einzelne Schüler mehr Lehrerzuwendung, mehr Übungszeit, mehr Redezeit als je zuvor. Doch diese Rechnung stimmt nicht; denn da gibt es in allen Bundesländern die Praxis des *Unterfrequenzabzugs*.

Das sieht so aus: Als Beispiel wähle ich eine erste Grundschulklasse mit 18 Schülerinnen und Schülern unter den Bedingungen der Bremer Studententafel, die jeder ersten Klasse 18 Schülerstunden und 22 Lehrerstunden zugesteht, vier Lehrerstunden mehr, weil vier Schülerstunden in Kleingruppen erteilt werden sollen. Nun kommt der Pferdefuß: In Wirklichkeit hängt die Zahl der tatsächlich zugestandenen Lehrerstunden von der tatsächlichen Zahl der Schüler ab, die nur anteilig im Verhältnis zur politischen beschlossenen Richtzahl für die erste Klasse angerechnet werden. Im Schuljahr 1985/86 betrug diese Richtzahl für die erste Klasse im Bremen 25 Kinder. Folglich beträgt der Anteil pro Kind: 22 Lehrerstunden geteilt durch die Richtzahl  $25 = 0,88$ ; das ergibt für unsere konkrete erste Klasse mit 18 Schülerinnen und Schüler exakt  $18 \times 0,88 = 15,84$  Lehrerstunden. Aufgerundet sind das 16 Lehrerstunden, also sechs Lehrerstunden weniger als laut Studententafel vorgeschrieben sind. Mit dieser Zahl ließe sich in dieser ersten Klasse nicht einmal der undifferenzierte Normalunterricht bestreiten.

Es gibt nun verschiedene Wege, um die größten Härten aufzufangen. Manche Länder bestimmen einen Sockelbetrag pro Klasse, der nicht unterschritten werden darf. Viele Länder – wie auch Bremen – gleichen das Stundendefizit wenigstens teilweise über die sogenannten Ergänzungsbedarfe aus. Schaut man aber genau hin, dann sind es gerade die Ergänzungsbedarfe, die den Zeitmangel verschleiern. Denn Ergänzungsbedarf an Lehrerstunden wird immer zur Behebung besonderer Notsituationen gewährt: z. B. zur Förderung spätausgesiedelter und ausländischer Schüler, zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten usw. Werden diese Lehrerstunden für die kleinen Klassen aufgebraucht, dann entfallen die Fördermaßnahmen, für die sie vorgesehen sind.

Selbst wenn das Stunden-Minus der „kleinen Klasse“ irgendwie aufgefangen wird, so ist *eines* ziemlich sicher: Unsere Bei-

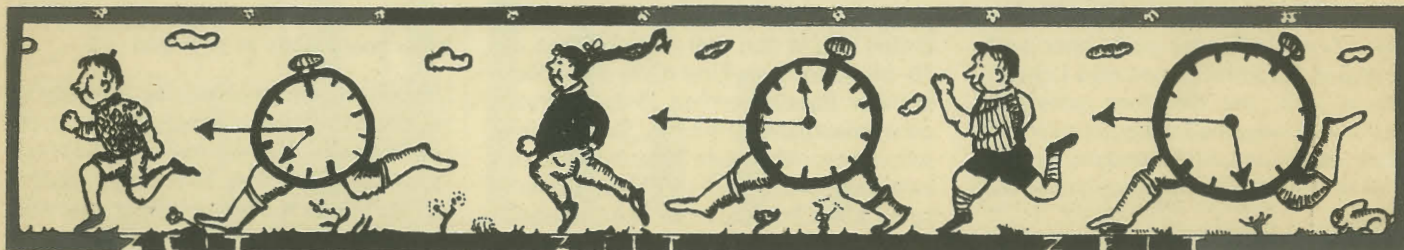
spielklasse mit ihren 18 Schülern wird die vier Lehrerstunden die für die Bildung von Kleingruppen vorgesehen waren, verlieren. Ist das inhaltlich vertretbar, daß 18 Kinder weniger Kleingruppenförderung brauchen als 25; denn nur eine erste Klasse, die diese Schülerzahl aufweist (also lediglich sieben Kinder mehr hat), „verdient“ nach unserer obigen Rechnung die volle Lehrerstundenzahl von 22 Stunden ( $25 \times 0,88 = 22$ ).

Für das Schuljahr 1984/85 liegt eine genaue Berechnung über das Ausmaß und die Auswirkung des Unterfrequenzabzugs an den Hamburger Grundschulen vor: Von 1696 Grundschulklassen hatten 73,7% einen Unterfrequenzabzug, der dem Zusatzbedarf von 139 vollen Planstellen entsprochen hätte. Im Bundesland Bremen würde der Abbau des Unterfrequenzabzugs den ganzen derzeit bestehenden rechnerischen Lehrerüberhang beseitigen!

Nun gibt es einen weiteren Grund für objektiven Zeitmangel in der Grundschule, das leidige Vertretungsproblem, das die Grundschule mit ihren knappen Lehrerstunden besonders hart trifft. Insider wissen, worum es geht. Was durch Krankheit der Lehrkräfte an Stunden ausfällt bzw. bei Aufteilung der Klassen an pädagogisch unsinnigen Unterrichtssituationen entsteht, ist bedrückend. Diesen zumeist krankheitsbedingten Unterrichtsausfall hat man in Hamburg mit dem Unterfrequenzabzug addiert und kam dabei auf folgende unfassbare Zahl:

Ein Teil der Schülerinnen und Schüler verliert auf diese Weise im Laufe ihrer vier Grundschuljahre die Unterrichtszeit eines ganzen Grundschuljahres.

Der objektive Zeitmangel in der Grundschule wird übrigens noch deutlicher, wenn man einen historischen Vergleich zieht. In allen Bundesländern stand in den fünfziger Jahren mehr Unterrichtszeit für Grundschulklassen zur Verfügung als heute. Nach einer Phase der Reduktion in den 60er Jahren erreichte man in der ersten Hälfte der 70er Jahre fast wieder diesen Nachkriegszustand. Seit 1975 – also mit Beginn der Lehrerarbeitslosigkeit – gehen die Stundenzahl wieder zurück; meistens auf Kosten des Sachunterrichts, der in manchen Bundesländern in den 3. und 4. Klassen um bis zu zwei Stunden gekürzt wurde.





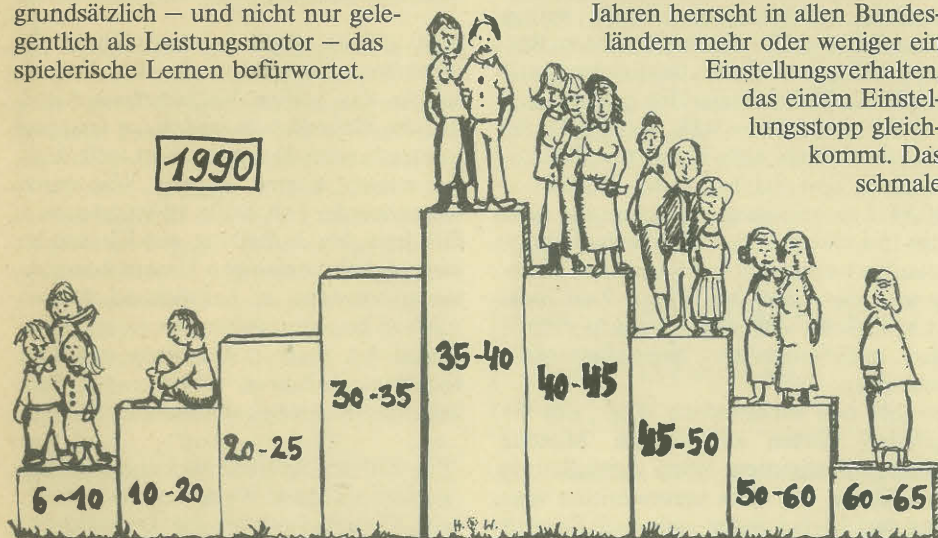
Nun könnte man sagen: für das Bimsen der Grundfertigkeiten reicht die Zeit allemal.

Das aber hat der erste Teil gezeigt: Kein Land der Bundesrepublik Deutschland will diese Einschleif-Selektions-Grundschule, jedenfalls wenn man den Aussagen in den Lehrplänen Glauben schenkt. Für viele Kinder wäre, *nein* ist, eine solche Grundschule ein Verhängnis, weil viele Kinder zu Hause gar nicht die Chance des Ausgleichs haben.

Wir wollen eine Grundschule, in der die Kinder nicht nur üben, sondern auch spielen und leben können. Dafür reichen die Lehrerwochenstunden nicht aus, zumal, wenn sie bis zu 25 % gekürzt sind.

○ Diese Zeit ist zu knapp, wenn man nicht das angepaßte, sondern das selbsttätig und selbständig lernende Kind fördern will.

○ Diese Zeit ist zu knapp, wenn man grundsätzlich – und nicht nur gelegentlich als Leistungsmotor – das spielerische Lernen befürwortet.



○ Diese Zeit ist zu knapp, viel zu knapp, wenn man das individuelle Lernen fordert. Innere Differenzierung, offener Unterricht braucht viel Zeit, sehr viel Zeit.

○ Diese Zeit ist zu knapp, wenn lebensnahes Lernen nicht eine schöne Utopie für wenige Feierstunden bleiben soll.

Wir fordern deshalb die *ganze Halbtagschule!*

Kinder brauchen Zeit, einen ganzen Vormittag Zeit, damit sie in Ruhe, ohne Überanstrengung, selbsttätig, spielerisch, individuell, lebensnah und mit Freude lernen können.

Konkret heißt das: mindestens vier Vormittagsstunden für die erste Klasse; fünf Vormittagsstunden für die zweiten, dritten und vierten Klassen.

Mehr Zeit für Kinder heißt aber auch, mehr Zeit für Lehrerinnen und Lehrer:

○ mehr Zeit, um die oben genannten Merkmale kindgemäßen Lernens verwirklichen zu können, insbesondere, um sich dem einzelnen Kind zuwenden zu können,

○ mehr Zeit, um sich mit Kolleginnen und

Kollegen beraten zu können – mindestens eine Vormittagsstunde pro Woche!

○ mehr Zeit, um schulisches und außerschulisches Leben mitgestalten zu können,

○ mehr Zeit, um sich fortbilden zu können.

Diese Zeit gibt es nicht zum Nulltarif. Diese Zeit kann nur über neue Planstellen bzw. zumindest über den Erhalt der bestehenden Planstellen gewonnen werden. Daraus läßt sich konsequenterweise nur ein Schluß ziehen:

### III Die Grundschule braucht eine große Anzahl neu ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer.

Denn „mehr qualitativ gut genutzte Zeit für Kinder“ bedeutet „Arbeit für mehr Lehrerinnen und Lehrer“. Doch wie sieht die Wirklichkeit aus? Seit sechs bis sieben

Jahren herrscht in allen Bundesländern mehr oder weniger ein

Einstellungsverhalten, das einem Einstellungsstopp gleichkommt. Das schmale

Rinnsal der Einstellungen ist kaum der Rede wert. Ein Vergleich der Altersstruktur der Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer über alle Bundesländer – in vielen Ländern lassen sich beide Schulstufen nicht getrennt auswerten – im Fünf-Jahres-Abstand zwischen den Schuljahren 1979/80 und 1984/85 läßt die Folgen dieser fatalen Einstellungspraxis überdeutlich hervortreten (vgl. Übersicht 1). Der Rückgang der 25- bis 30jährigen Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer beträgt 75 % (absoluter Rückgang von 52 000 auf 13 000). Bei etwa 17 000 Grund- und Hauptschulen ist das nicht einmal mehr eine Lehrkraft unter 30 Jahren pro Kollegium. Zwei Drittel aller Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer (absolut 150 000 von 228 000) befinden sich in den drei Altersblöcken der 30- bis 45jährigen. Und diese drei Blöcke in einer Bandbreite von 15 Jahren wandern unaufhaltsam weiter. Sie sind jetzt schon, gegenüber dem Schaubild, um fast zwei Jahre weitergerückt: Kein Lehrer, kein Lehrer unter 32; in acht Jahren heißt es dann: keine/keiner unter 40.

Etwa ab Schuljahr 1994/95 unterrichtet die Generation der Großeltern – und zwar ausschließlich diese Generation – die Generation der Enkel. Die Generation dazwischen ist gleichsam per Berufsverbot vom Lehrerberuf ausgeschlossen.

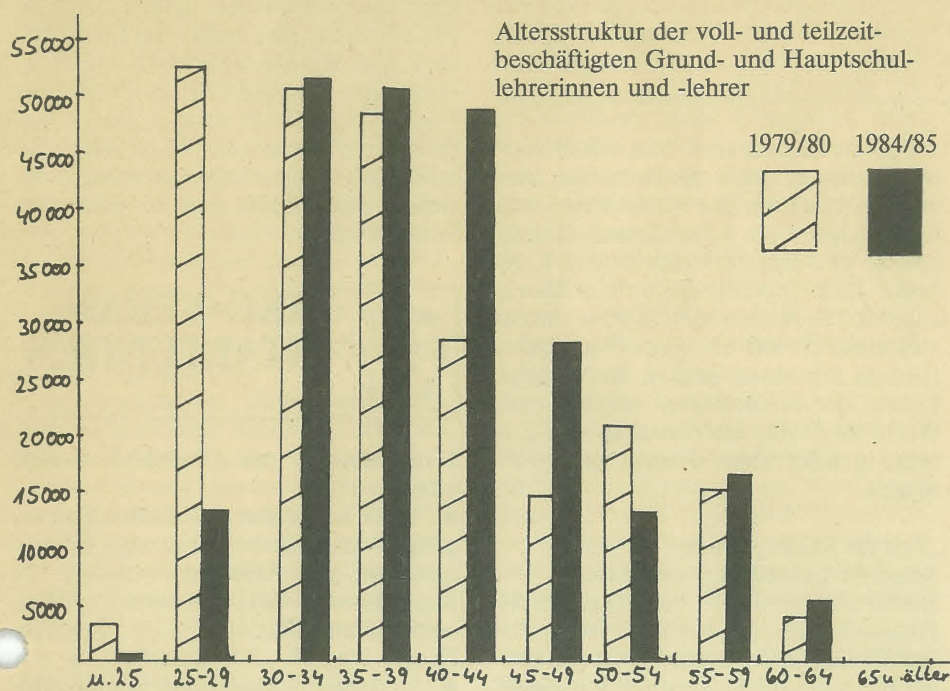
In einigen Bundesländern ist der Ausfluß der unter 30jährigen besonders dramatisch: er nähert sich der 0-Grenze. So in Hamburg (vgl. Übersicht 2), Bremen, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz (vgl. Übersicht 3) und Saarland. Im übrigen gleichen sich die Graphiken aller elf Länder (einschließlich Berlin (West): Rückgang der unter 30jährigen um mindestens 75 %. 2/3 aller Lehrenden sind 30 bis 45 Jahre alt bei gleichmäßiger Altersverteilung in dieser Bandbreite.

An dieser Stelle ist ausdrücklich einem Mißverständnis vorzubeugen: Eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer zu sein, das hat nichts mit dem Alter zu tun. Ich würde mein Kind genauso einer 60jährigen wie einer 30jährigen Lehrerin anvertrauen. Nein, das Alter ist nicht der Grund für die Besorgnis. Es geht um die ausgewogene Altersstruktur, um die Repräsentanz aller Altersgruppen in den Kollegien. Die Kinder, die Eltern und die Kollegien brauchen Lehrerinnen und Lehrer aus allen Altersgruppen. Nur dann ist das volle Spektrum unseres gesellschaftlichen Lebens präsent. Es gibt viele Lebenssituationen und Lebenskonflikte, die von jüngeren Kolleginnen und Kollegen für Kinder und deren Eltern hautnah verkörpert werden als von der Großelterngeneration: Entwicklung einer eigenen Lebenseinstellung, Berufswahl, Ablösung von der Elternfamilie, Auseinandersetzung mit der Partnerschaft, Familiengründung, Geburt eigener Kinder usw. Wie soll eine lebensnahe Schule entstehen, wenn diese Lebensbereiche bei der tragenden Personengruppe zumeist verklarte Vergangenheit sind? Schon heute fällt es den 15 Jahrgängen, die zur Zeit die Hauptlast der Schulgestaltung tragen, schwer, den Elan aufrechtzuerhalten, mit dem sie in den 70er Jahren als junge Lehrerinnen und Lehrer in die Grundschularbeit eingestiegen sind und tatsächlich Träger der damaligen Reformideen waren. Inzwischen wächst eine junge Generation von Lehrerinnen und Lehrern heran – an manchen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten geht die Zahl der Primarstufenstudierenden kaum zurück – eine junge Generation, die besonders aufgeschlossen ist für die Erziehungs- und Unterrichtsprobleme, die uns heute mehr denn je bewegen.

Dabei droht inzwischen nicht wenigen Grundschulen eine Verschärfung dieser Problematik. Um die bisherige Lehrerversorgung in den Grundschulen zu sichern (kein weiterer Schülerrückgang, verstärkte Pensionierung der 55- bis



## Übersicht 1 Gesamtübersicht aller Bundesländer



60jährigen; vgl. Graphiken!), müssen in den kommenden Schuljahren bei anhaltendem Einstellungsstopp in allen Bundesländern Kolleginnen und Kollegen aus dem Sekundarbereich, der durch den Schülerrückgang beinahe halbiert wird, in Grundschulen versetzt werden.

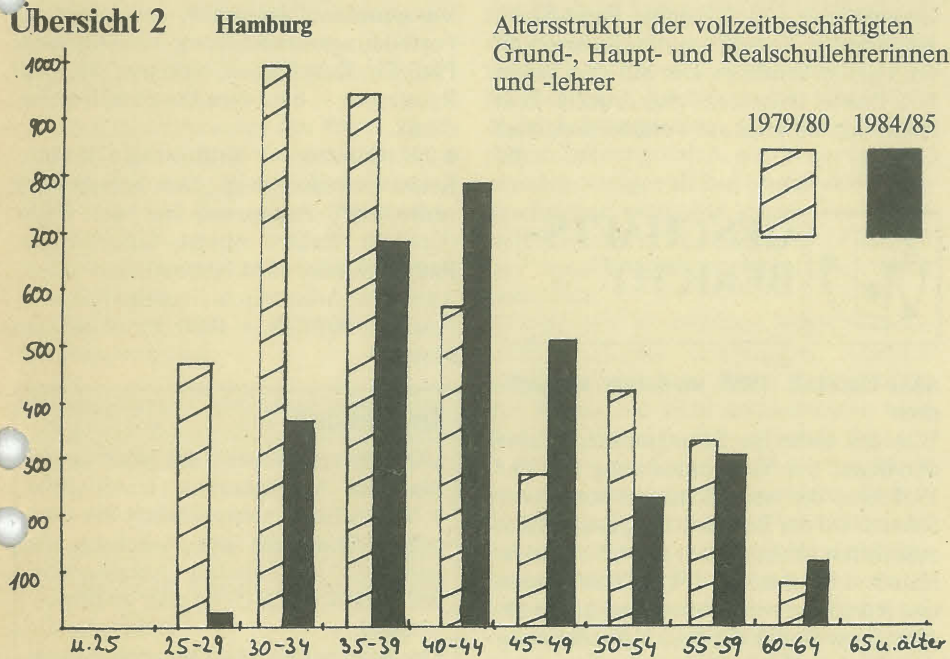
Man tritt diesen Kolleginnen und Kollegen keineswegs zu nahe, wenn man davon ausgeht, daß viele noch niemals in der Grundschule gearbeitet haben, sich nicht einmal im fern zurückliegenden Studium auf diese Schulstufe vorbereiten konnten. Erstlesen, Erstschriften, Anfangsmathematik, Sachunterricht, kurz alles Grundschulspezifische, sind für diese Kolleginnen und Kollegen zunächst unbekannte Größen. Der verstärkte Einsatz von Fachlehrerinnen und -lehrern aus dem Sekundarbereich könnte die Grundschule nachhaltiger verändern als der bisher beklagte Leistungs- und Selektionsdruck.

Vielleicht ist nun deutlich geworden, weshalb der Arbeitskreis Grundschule seine Forderung nach „Mehr Zeit für Kinder“ substantiell mit der Forderung nach „Arbeit für mehr gut ausgebildete Grundschullehrerinnen und -lehrer“ verknüpft. Es geht uns um das Schicksal dieser zumeist jungen Menschen, die ohne Beruf auf der Straße stehen – das auch; *es geht uns aber vor allem um die Grundschule*, um ihren Bestand und ihre Verbesserung. 1986/87 finden eine Reihe wichtiger Wahlen statt, nicht nur die Bundestagswahl, sondern Landtagswahlen in Niedersachsen, Bayern, Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Hessen. Weg mit dem Einstellungsstopp für Lehrerinnen und Lehrer! Wir brauchen eine große Zahl neu ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer für unsere Kinder, für unsere Grundschulen. Die Lehrenden an den Grundschulen und die Eltern der Grundschulkinder sind ein großes Wählerpotential. Wir sollten nicht nachlassen, dieses Potential zu aktivieren. Die Parteien müssen sich daran messen lassen, ob sie den Quasi-Einstellungsstopp beseitigen –, ob sie die bildungspolitischen Ausgaben für die Grundschule deutlich erhöhen wollen. Es geht um das Schicksal unserer Kinder und unserer Grundschulen, die ohne die nachwachsenden Kräfte ihre Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben nicht erfüllen können.

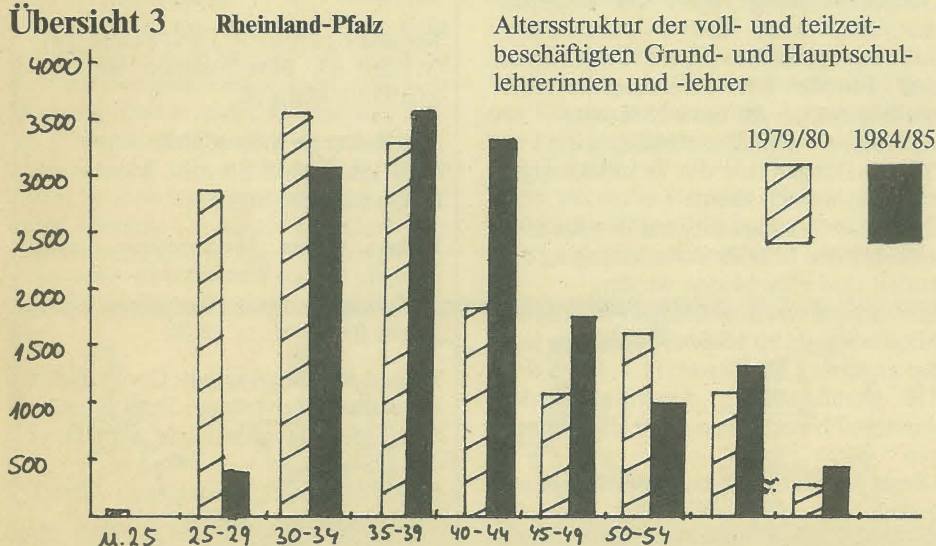
„Mehr Zeit für Kinder“ darf nicht heißen: „Mehrarbeit für Lehrerinnen und Lehrer“, sondern „Arbeit für mehr Lehrerinnen und Lehrer“!

Rudolf Schmitt □

## Übersicht 2 Hamburg



## Übersicht 3 Rheinland-Pfalz



(Statistische Angaben und Übersichten über die Lehrerversorgung in den einzelnen Bundesländern können angefordert werden vom Arbeitskreis Grundschule, Postfach 90 01 48, 6000 Frankfurt 90)